

Dança e saberes afrodiaspóricos: sequência didática e a interface com o corpo-território

Igor de Souza R. Rezende¹

Marcelo Paraíso Alves²

RESUMO

O presente trabalho objetivou visibilizar a Sequência Didática de Dança para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho teve como produção central um material didático no formato de Sequência Didática (SD), tendo os saberes afrodiaspóricos como proposta de intervenção nas aulas de Dança. A referida SD é direcionada a docentes que desejam problematizar uma educação antirracista com educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O material foi aplicado em uma escola municipal no interior do Estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente o estudo seguiu por duas ações complementares: primeiro, a pesquisa de revisão, com a finalidade de discutir a pedagogia da encruzilhada, como proposição para a educação básica; segundo, a pesquisa de campo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Volta Redonda – RJ. Consideramos que a experiência social permitiu problematizar a educação antirracista com os(as) educandos abrindo brechas e fissuras na ordem dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Cotidiano Escolar; Ensino Fundamental.

¹ Mestre. Prefeitura Municipal de Volta Redonda, Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4362-5142>. E-mail: igorsouza@live.com.

² Doutor. Instituto Federal do Rio de Janeiro, Campus Volta Redonda, Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6236-3224>. E-mail: marceloparaiso@outlook.com.

Dance and Afrodiasporic knowledge: didactic sequence and the interface with the body-territory

ABSTRACT

The present work aimed to visualize the Dance Didactic Sequence for the Initial Years of Elementary School. The central production of the work was teaching material in the form of Didactic Sequence (DS), with Afrodiasporic knowledge as a proposal for intervention in Dance classes. This DS is aimed at teachers who wish to problematize anti-racist education with students in the Early Years of Elementary School. The material was applied in a municipal school in the interior of the State of Rio de Janeiro. Methodologically, the study followed two complementary actions: first, review research, with the purpose of discussing the pedagogy of the crossroads, as a proposition for basic education; second, field research, in the Initial Years of Elementary School at a municipal school in Volta Redonda – RJ. We consider that the social experience allowed us to problematize anti-racist education with students opening gaps and fissures in the dominant order.

KEYWORDS: Dance; School Daily Life; Elementary Education.

La danza y los saberes afrodiaspóricos: secuencia didáctica y la interfaz com el cuerpo-territorio

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo visibilizar la Secuencia Didáctica de Danza para los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. El trabajo tuvo como producción central un material didáctico en formato de Secuencia Didáctica (SD), teniendo los saberes afrodiaspóricos como propuesta de intervención en las clases de Danza. La referida SD está dirigida a docentes que desean problematizar una educación antirracista con educandos de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. El material fue aplicado en una escuela municipal en el interior del Estado de Río de Janeiro. Metodológicamente el estudio siguió por dos acciones complementarias: primero, la investigación de revisión, con la finalidad de discutir la pedagogía de la encrucijada, como propuesta para la educación básica; segundo, la investigación de campo, en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental de una escuela municipal de

Volta Redonda – RJ. Consideramos que la experiencia social permitió problematizar la educación antirracista con los/as educandos abriendo brechas y fisuras en el orden dominante.

Palabras Clave: Danza; Cotidiano Escolar; Enseñanza Fundamental.

* * *

Introdução

O processo de enfrentamento e combate ao racismo estrutural na sociedade brasileira tem se configurado conflituoso. Para Gomes (2021), a educação se configura como um espaço em que essa tensão ganha contornos mais visíveis. Para a autora, a invisibilização histórica e a produção da não existência, promovidas historicamente, emergem nos currículos atuais, bem como nas propostas e nas práticas educacionais do sistema educacional brasileiro: da Educação Básica ao Ensino Superior.

Uma das estratégias de enfrentamento ao racismo estrutural na Educação Física Escolar tem sido a inserção de uma pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010) como forma de tematizá-lo nas etapas da Educação Básica (Maldonado; Neira, 2022). Os autores, ainda, reforçam que a pedagogia decolonial se configura como uma ação educativa de resistência e transgressão contra o pensamento neoliberal e colonizador.

Assim, apesar de a publicação da Lei n.º 10.639 ter ocorrido em 2003, a educação antirracista, ainda, não é efetivamente desenvolvida nas escolas brasileiras (Ferreira; Teles; Araújo, 2023).

Em conformidade com o exposto, Porto, Silva e Sousa (2023) consideram que a Lei 10.639/2003 foi concebida como um dispositivo que deveria operar a serviço da promoção da diversidade e igualdade racial no cotidiano da escola. No entanto, ainda não foi possível efetivar a educação antirracista nas escolas.

Essa dificuldade que perpassa a esfera educacional no Brasil proporcionou reflexões sobre a problemática desta pesquisa: como construir práticas educativas que promovam momentos de resistência ao pensamento colonial? A problematização dessa temática, no cotidiano escolar, seria uma

estratégia para provocar a comunidade escolar na busca por recursos de ensino capazes de promover transgressões no espaço educacional.

Diante desse cenário, elegemos a dança como espaço de mediação para problematizar uma pedagogia antirracista. A dinâmica para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial está fundamentada por uma perspectiva exunêutica (Rufino, 2019), que potencializa o corpo-território e as questões singulares que constituem o cotidiano das múltiplas escolas brasileiras.

Conforme explicita Miranda (2020), a exunêutica exercita os sentidos para além da visão, que é justamente um dos postulados do pensamento abissal (Santos, 2020). Diante do confronto a essa lógica moderna que exclui e invisibiliza, Miranda (2020, p. 96) ressalta que a exunêutica privilegia “outras formas de experiências e cosmovisões”, já que, sendo Exu o responsável pelas encruzilhadas, os encontros entre a diversidade potencializam a produção do conhecimento.

Com a finalidade de auxiliar o trabalho docente e a comunidade educacional, criamos, como material didático, uma Sequência Didática (SD), disponibilizada em um *e-book*: corpo-território, dança e saberes afrodiaspóricos. O referido material disponibiliza os referenciais teóricos que sustentam a pedagogia decolonial, a sequência didática na íntegra e as músicas utilizadas na SD.

Nesse sentido, trata-se de uma SD elaborada com base no referencial epistemológico pós-abissal (Santos, 2020), a fim de priorizar a racionalidade estético-expressiva da dança, permeada por saberes afrodiaspóricos e antirracistas no ambiente escolar. Para isso, a proposta se alicerça, principalmente, no conceito de Corpo-território (Miranda, 2019) e na Pedagogia da Encruzilhada (Rufino, 2019). Mediante o exposto, ressaltamos que essa sequência não se trata de uma produção individual, mas, sim, de um trabalho coletivo ao ser concebida com estudantes que dela participaram. Portanto, o presente artigo tem como principal objetivo visibilizar a aplicação da Sequência Didática de Dança para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, problematizando o modo como estes e professores constituem o processo de uma Educação Antirracista.

Metodologia

O percurso metodológico de aplicação da SD em seis aulas desenvolveu-se articulada a pesquisa de campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Volta Redonda – RJ.

Especificamente em relação à pesquisa de campo, utilizou-se dois instrumentos: o caderno de campo e a rede de conversações. Elencou-se o caderno de campo por permitir o registro das narrativas e de outras formas de percepção do mundo, como imagens e conversas (Miranda, 2020).

Já em relação à roda de conversa, a concebemos neste estudo como espaço de dialogia e de compartilhamento. Nessa direção, Carvalho (2017) chama a atenção para o fato de que a roda de conversa propicia a constituição de uma rede, pois diversos discursos que dela emergem estão enredados a textos, imagens, sons, vídeos, encontros, experiências, histórias de vida, dentre outros.

Desse modo, a roda de conversa propiciou o acesso aos conhecimentos oriundos das práticas e dos universos simbólicos que dialogam com os saberes diaspóricos produzidos, singularmente, pelos(as) estudantes participantes das aulas de Educação Física.

Considerando ser este um estudo que envolveu seres humanos, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado com o número do CAAE: 58822621.3.0000.5237.

Pedagogia das encruzilhadas: uma possível sequência didática

Considerando a lógica antirracista que está na base da presente SD, salienta-se que está possui três dimensões que estão enredadas e que não se sobrepõem, pelo contrário, são complementares: primeiramente, a exunêutica como forma interpretativa da realidade; a pedagogia das encruzilhadas como forma de tessitura de conhecimento em rede no cotidiano escolar; e o pensamento pós-abissal que se apresenta por meio da racionalidade estético-expressiva.

Dividiu-se a SD em 6 encontros (aulas), considerando uma aula com duração de 50 minutos por semana. Sabemos que essa realidade, pautada na relação *espaço-temporal*, pode variar de acordo com a realidade em que se desenvolvem as práticas cotidianas. Portanto, salientamos que esse material didático não se apresenta como um produto rígido, tendo cada docente a autonomia para reinventá-la com base no diálogo com os *sujeitospraticantes* que compõem, singularmente, os *espaçostempos* de *aprendizagemensino*.

Aula 1 – o que sua música tem a dizer?

Entende-se que, quando a abertura ao atravessamentos é negada, a Educação bancária (Freire, 1997) se faz presente, desperdiçando as experiências possíveis do mundo. Para Miranda (2020, p.33), sair da nossa zona de conforto e deparar-se com a diversidade de atravessamentos culturais existentes amplia as experiências, visto que, ao “sair da sua localidade e transitar pelas vias da cidade, o corpo-território assume outras leituras e se depara com a variedade de atravessamentos sociais”.

Ao propor o início de uma sequência por via do diálogo, espera-se transitar por outras localidades e, ao mesmo tempo, ser atravessado por essas territorialidades corporais.

Assim, a quadra foi o local escolhido para que o diálogo ocorresse, tendo em vista ser este um ambiente amplo, sem paredes e que, notoriamente, educandos se comportam de forma diferente do que em sala de aula. Parece que o espaço da quadra também abre portas à dimensão do prazer, proposta por Santos (2020) ao vislumbrar a racionalidade expressiva da arte e da literatura.

Talvez o espaço do pátio, da quadra, ou das aulas de Educação Física permita aos corpos a possibilidade de expressão e interação para além do controle das cadeiras enfileiradas e dos ínfimos espaços resguardados ao movimento do corpo nas salas, conforme Foucault (1997). Desse modo, com base em Certeau (1994), a produção de uma outra lógica, em que a dimensão do prazer e da autoria estejam presentes, é importante privilegiar o referido espaço.

Considerando que o Princípio da Circularidade (Trindade, 2005) já era algo rotineiro para os(as) estudantes durante as aulas de Educação Física, e que, desde o início do ano, as crianças eram convidadas a se sentarem em roda para que as trocas se desenvolvessem, optamos por mantê-la durante a aplicação da SD.

Ao entrar na quadra, em todas as 6 turmas onde aplicou-se a SD, foi perceptível variadas reações a respeito da presença da caixa de som na sala de aula. Desde aqueles que ficaram felizes e perguntaram “vamos dançar hoje?” ou “hoje vai ter música?”; até aqueles que se desanimaram ao perceber a possibilidade de não haver uma prática esportiva como centralidade da aula.

Após o diálogo inicial, os questionamentos se tornaram mais intensos: “hoje vamos começar a dançar?”, “Posso pedir uma música?”, “Pode ter 10 minutos de futebol ou pique-bandeira no final?”. A resposta foi dada a cada questionamento. E, como em um jogo de capoeira, também foram lançados golpes em forma de perguntas provocativas para eles responderem.

O diálogo com questionamentos ocorreu com base na seguinte questão: alguém aqui faz ou já fez aula de dança? Em todas as turmas, no máximo, 3 pessoas levantaram as mãos em afirmação. Como já esperado em um contexto social colonializado, a presença do balé e da dança contemporânea predominou o cenário, juntamente com uma forte maioria feminina. Porém, em duas turmas, algo se tornou notório, a presença maior de meninos que disseram realizar aulas de dança. Ao serem questionados, eles relataram que faziam parte do projeto Curumim, e no projeto eram ofertadas aulas de dança para as crianças, juntamente às aulas de luta e reforço escolar.

Ao ouvir as narrativas da existência desse projeto, fui atravessado por lembranças de minha infância.

Esse projeto é uma iniciativa da Fundação Casa da Criança e do Adolescente, localizada no bairro, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no contraturno escolar. Eu fiz parte desse projeto durante minha juventude, e atualmente minha mãe trabalha, com prazer, como auxiliar de serviços gerais na mesma instituição.

No entanto, logo na primeira turma, percebi que, ao perguntar quem fazia aula de dança, causava um desconforto, pois isso concedia visibilidade, apenas, àqueles que, porventura, tiveram a oportunidade de passar por um ensino sistematizado de algum estilo, limitando as possibilidades de atravessamentos e diálogos (Miranda, 2020). Diante dessa percepção, passei a fazer uma nova pergunta, que se revelou mais potente: quem aqui gosta de dançar? Diante do referido questionamento, foi possível tecer outras redes, ampliando o debate e os sentidos, pois eclodiu uma diversidade de respostas: “eu danço funk”, “meu pai me ensina a dançar samba”, “eu sei sambar”, “eu sei dançar forró”, “eu danço na igreja”. Mas, de todas, a mais repetida foi: “eu danço tik tok”. A pergunta permitiu romper com a eminência de uma sistematização, pois concedeu a visibilidade a *corpovivências* que estão para além da sistematização colonializada de ensino, que, muitas vezes, somente ofertam estilos provenientes da visão eurocêntrica de corpo e mundo.

Dois pontos nos chamaram a atenção: o primeiro é que essas respostas nos levam a refletir que nem todo saber está contido na sistematização, que, ao sistematizar e o institucionalizá-lo, muitas vezes, o vende como produto com base na lógica abissal (Santos, 2020) que obedece ao Princípio do Mercado. Tomemos como exemplo a estudante que narrou que seu pai a ensinava a dançar o samba nas festas da família. Nesse momento, foi notório perceber que, para além das sistematizações do conhecimento, também há conhecimento que são transmitidos de um corpo-território para outro, por meio da oralidade e da memória, que, por sinal, compõem os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005), presentes em um ritmo calcado na perspectiva afrodiaspórica.

O segundo ponto que despertou a atenção foi a influência das redes sociais nas danças contemporâneas que se revelaram na maioria das turmas atravessadas por algumas narrativas: “eu danço tik tok”. No atual momento das redes sociais, ao mesmo tempo em que as famosas *trends*³ colocam a dança

³ Palavra da Língua Inglesa que, em Português do Brasil, significa tendências. Seu uso nas redes sociais se relaciona ao tipo de conteúdo que se torna tendência entre os usuários da rede durante algum período (Bastos *et.al.*, 2022).

em evidência, muitas vezes atrelada ao Princípio do Mercado como uma forma de vender produtos, reproduzindo uma lógica da venda em massa.

Considerando a discussão proposta, afrodiaspórica e pós-abissal, a reprodução de movimentos estimulado pelas redes sociais, embora seja disfarçado do lúdico, ainda está a serviço do princípio do mercado, menosprezando a criatividade e valorizando a reprodução com pouca produção de sentido em relação à subjetividade. Não discordamos que seu uso tenha valor no processo de aprendizagem, porém, quando abordamos sua capacidade de desenvolver a autoria (Santos, 2020), o seu aspecto focado na reprodução pode se tornar um aspecto que dificulta o processo educativo. Partindo do posicionamento centrado nas epistemologias pós-abissal e descolonial, concordamos com Barcelos (2018, p. 16) que afirma que o ato de dançar “baseado em movimentos estereotipados, repetitivos e padronizados não liberta e não sensibiliza o ser, pelo contrário, aprisiona, reprime sentimentos (...)”.

Após esse momento, foi direcionado ao(a)s educando(a)s a seguinte pergunta: o que é dançar? As respostas em cada turma foram as mais variadas possíveis, porém foi possível perceber que elas convergiam em duas direções: estudantes que concebiam a dança como qualquer movimento dentro de alguma música; e as que percebiam a dança como forma de arte, mas não a associavam a uma forma de expressão.

Diante disso, questionou-se o que era arte, e, a partir das respostas, construiu-se, coletivamente, a compreensão de que as danças eram uma forma de expressão do humano, um meio de interação. Nesse ponto, uma estudante de uma das turmas lançou a seguinte proposta: “Professor, então que tal falarmos que dançar é contar uma história com nosso corpo?”. Fica evidente que essa construção, que veio por meio do diálogo, emergiu da tessitura do cruzo (Rufino, 2018), que é entendido como uma das potências das encruzilhadas. Para o autor, o “*cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalização, bricolagem — efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó” (Rufino, 2019, p.18). Compreende-se, também, o movimento de rasura como uma potência no corpo-território, conforme salienta Miranda (2020).

Posteriormente, caminhamos em direção ao conhecimento de quais músicas eram ouvidas no cotidiano dos(as) estudantes. Solicitou-se que cada um sugerisse uma ou mais músicas que escutassem cotidianamente, para serem colocadas na caixa de som e fossem compartilhadas com os amigos. As seis turmas apresentaram uma diversidade significativa. De forma geral, observou-se uma forte presença do *rap* nacional, do *funk*, de músicas internacionais e das músicas presentes nas *trends* das redes sociais.

Assim, as turmas tiveram a oportunidade para que cada estudante apresentasse uma música, e não houve uma ordem de pedidos entre os(as) estudantes. Em uma das turmas, uma situação se tornou interessante, pois uma estudante não ficou à vontade para pedir uma música, mas demonstrou interesse para uma amiga. Essa amiga fez o relato da situação, e, diante da situação, a estudante foi estimulada a pedir sua música: acanhada, disse que gostaria de colocar a música, mas que ninguém gostaria, pois era louvor de igreja.

Diante de tal situação, conversei com a estudante, a fim de que ela percebesse o momento como um espaço de encontros e conhecimentos, e que não seria o fato de ser um louvor que ele não teria espaço; desde que houvesse respeito para a escolha de todas as músicas apresentadas. A estudante abriu um sorriso e mostrou sua música. Nesse momento, um outro fato chamou-nos a atenção: mais da metade da turma dela cantou a música juntamente com a estudante.

O artista mais reproduzido nas aulas foi o *MC Cabelinho*, cantor do gênero *funk*. Gênero que predominou no cotidiano das turmas, se apresentando na maioria das músicas solicitadas.

Aproveitei a oportunidade de aplicação do produto em seis turmas distintas e variamos a forma como os corpos estavam dispostos quando as músicas foram reproduzidas. Assim, reproduziu-se as músicas com os(as) educandos(as) sentados e em pé. Diante disso, percebeu-se que o formato em círculo e estando de pé, no momento da reprodução das músicas, proporcionava àqueles corpos-territórios se manifestarem mais livremente. Nas turmas em

que já estavam dispostos em pé ao tocar as músicas que sugeriram, os corpos-territórios começaram a se expressar com alguma movimentação rítmica.

Em uma das turmas, foi tocada uma música característica do gênero denominado ‘passinho’. Ao tocar essa música, alguns educandos(as) começaram a realizar os passos característicos da dança de forma espontânea, o que provocou um certo alvoroço na turma. Em um primeiro momento, quase que instintivamente, pensamos em pedir para que eles se sentassem. Porém, logo veio a compreensão de que aquele corpo que se movimentava também estava se comunicando (Barcelos, 2018), o que nos forneceu indícios sobre seus cotidianos (Ginzburg, 1989), e impedir sua manifestação seria reproduzir as práticas de silenciamento e controle, amplamente consolidadas pela escola moderna (Barcelos, 2018; Santos, 2020).

Nesse momento, por meio da expressão corporal, o grupo de meninos começou a dialogar utilizando-se somente de movimentos. Esse diálogo logo se transformou em um jogo de desafio até que retiraram os seus sapatos e pediram para fazer uma roda de passinho entre eles (Figura – 1).

FIGURA 1 – Roda de Passinho



Fonte: autoria própria.

Os componentes do grupo que se formou foram exatamente o grupo de meninos que se decepcionou ao saber que seria aula de dança e pediram, insistentemente, dez minutos para jogar futsal.

Ao final desse encontro, anotou-se as percepções referentes ao universo musical, presença da dança nos cotidianos, expressão corporal

mediante ao tema, dentre outros indícios, no caderno de campo, visando à construção para as abordagens da aula subsequente, buscando desvendar os enigmas (Pais, 2003) que emergiram nas encruzilhadas formadas ao longo da aula, possíveis entrelaçamentos com a cultura afrodiaspórica.

Aula 2 – as danças como saberes do corpo e possibilidade para encruzilhadas

A segunda aula ocorreu, sequencialmente, na semana seguinte, com o intuito de proporcionar o diálogo: tessituras e atravessamentos via narrativas de educandos(as) sobre a temática afrodiaspórica. Tal disposição se deu no intuito de ampliar a percepção com base nas experiências do mundo. Desse modo, optou-se por trazer as danças negras para o centro da conversa, a fim de mapear o repertório e conhecimento das crianças.

Diante do exposto, iniciou-se a aula com um vídeo para possibilitar aos(as) estudantes o acesso à noção das danças negras e, simultaneamente, a visualização de suas diversas dinâmicas.

No transcorrer da aula, apresentamos uma sequência de *slides*, articulado aos vídeos de cada dança, pois não se trata, apenas, de demonstrar as danças, mas ampliar a compreensão sobre as expressões corporais.

Nessa linha de pensamento, nos aproximamos da lógica estabelecida por Barcelos (2018, p. 13), pois entende que “a dança ao longo da história se mostra como uma forma de mediação entre o homem e o mundo”. Nesse sentido, as danças negras possuem potência tanto para contar essas histórias como para questionar saberes hegemônicos e coloniais. Selecionaram-se os vídeos nas plataformas de rede social, e disponibilizaram-se os *slides* como material de apoio na SD.

Seguindo as proposições da pedagogia da encruzilhada, lógica que privilegia os encontros e atravessamentos, a aula seguiu em direção aos saberes que emergem nas/das manifestações de corpos-territórios-contrahegemônicos, conforme nos ensina Miranda (2020, p. 139), “o corpo-território-contrahegemônico se forja com o despencar da cadeira, se forja

com as alteridades, as quais precisam dos veios das interculturalidades para construir posturas críticas acolhedoras (...).”

Ao chegar na sala de aula, os(as) educandos(as) se sentaram livremente, alguns nas cadeiras e outros no chão. Talvez esse encontro tenha sido um dos momentos mais significativos da SD, pois esse espaço permitiu a eclosão de questões de experiências significativas, possibilitando o debate e o compartilhamento, evidenciando a potência exuística da encruzilhada.

Desse modo, iniciou-se a aula com o primeiro *slide* e a curiosidade das crianças se fez notória ao questionarem o termo afrodiaspórico. Diante dessa curiosidade, discutiu-se a significação do conceito e a razão de ele ser utilizado na temática daquela aula.

Prosseguindo com a dinâmica da aula, o segundo *slide* foi apresentado, e trouxe algumas narrativas da aula anterior, especificamente sobre o questionamento: o que é dançar? O compartilhamento das narrativas obtidas com as diversas turmas teve a intenção de promover o debate acerca das respostas, permitindo a compreensão do modo plural como o grupo entende o ato de dançar e de expressão/interação.

Em seguida, explicitou-se que a dança, como uma forma de expressão, seria uma maneira de discutir alguns assuntos importantes, presentes em nosso cotidiano: na escola, em casa, no bairro, dentre outros espaços. A intenção foi trazer à tona a questão racial.

Promover a discussão acerca da referida temática — preconceito racial — requer a tomada de um posicionamento político. Portanto, uma posição contra-hegemônica em um ambiente que, ainda, possui *práticas políticas* (Oliveira, 2012) conservadoras/colonizadoras.

A esse respeito, Miranda (2020, p.59) nos chama a atenção para o fato de que, historicamente, se “a escola não era pensada para os negros e afro-brasileiros não existe a necessidade de os currículos atenderem aos valores dos grupos subalternizados”. Por isso, urge a necessidade de questionar os currículos constantemente, pois a escola, ainda, conserva valores vinculados a um ideal definido traços de cor/raça.

Nessa direção, ao serem questionados sobre o que seria o racismo, os(as) estudantes não souberam conceituar, porém, a experiência em uma sociedade colonizadora e excludente, portanto abissal (Santos, 2010), permitiu a exemplificação. Especificamente nas turmas do turno vespertino, as narrativas ficaram mais evidentes, visto que a escola já havia promovido uma atividade sobre a temática.

Um dos exemplos mais citados em todas as turmas, devido ao tratamento dado pela mídia, o caso do jogador Vinicius Junior — ataques racistas na Europa —, ganhou destaque entre as crianças.

No transcorrer da aula, as narrativas permitiram encontros, encruzilhadas que se formaram, tornando possível a construção de conhecimentos em redes de subjetividade (Oliveira, 2012). A problematização permitiu criar situações que enriqueceram a aula e a necessidade de ampliação do debate acerca do tema.

Na turma denominada como A, uma estudante levantou a mão e narrou ser oriunda de uma família em que a mãe era negra e o pai era branco. A estudante, que possuía fenótipos negros, prosseguiu dizendo que, quando estudava no terceiro ano do Ensino Fundamental, seu pai foi buscá-la na escola e a professora não a deixou ir com ele, questionando-a, repetidas vezes, se ele realmente era seu pai, e, mesmo com a repetida afirmação positiva da educanda, esta somente foi liberada após a direção confirmar. A estudante narrou que essa situação sempre a incomodou e que essa prática ocorreu em outros momentos de sua vida (Episódio do Caderno de Campo – Data: 16/03/2023).

Nessa mesma turma, um educando que se identificou como negro se sentiu à vontade para narrar que, em seu treino de futebol, alguns amigos o chamavam de macaco. E que essa era uma atitude comum que incomodava e que agora ele passaria a denominar isso como racismo e pedir para que eles parassem, pois, segundo ele, isso “não é legal” (Episódio do Caderno de Campo – Data: 16/03/2023). Para Klauck e Zubaran (2021, p. 4), “no contexto do racismo estrutural que marca a sociedade brasileira, as representações animalizadas de pessoas negras são recorrentes, entre elas, a representação do outro(a) negro(a) como macaco(a).”

A narrativa supramencionada abriu rachaduras para que a exunêutica (Rufino, 2019) ampliasse os encontros e as discussões em relação ao cruel e histórico processo de animalização e zoomorfização do corpo negro (Custódio; Oliveira e Vale, 2020; Klauck e Zubaran, 2021). Esse processo histórico tenta, por meio de narrativas que aproximam a imagem do negro a animais ou hipersexualizam o corpo negro, reduzir a humanidade presente no corpo-território por meio de subalternização que aproximam o negro e seus comportamentos a animais, isso nas mais diversas linguagens.

Salienta-se que a problemática não se refere à aproximação do ser humano com o animal, mas sim à representação de subalternidade a partir da lógica de escala dominante (Santos, 2006).

Prosseguindo com a aula, problematizou-se o conhecimento sobre as danças vinculadas à cultura negra. As seis turmas citaram apenas a capoeira e o samba. Assim, aprendemos com Guinzburg (1989, p. 177) que, se “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la”.

Desse modo, a percepção dos(as) educandos(as) sobre a Capoeira e o Samba emerge com sinais da razão indolente, reduzindo-se às experiências das culturas e dos povos afrodiaspóricos.

Com base no acesso à compreensão dos(as) educandos(as) em relação às danças, inicio-se uma conversa sobre como o racismo está presente nas danças negras, por meio dos apagamentos e silenciamentos.

Assim, ao ligar o som com o batuque dos tambores, iniciaram os burburinhos associados a risos, dando indícios de que a provocação planejada obteve sucesso. Apesar da realização dos comentários entre eles, foi possível ouvir que faziam associação com as religiões de matrizes africanas, principalmente a Umbanda e o Candomblé.

Esse fato nos conduziu à possibilidade de gerar cruzos por meio do diálogo, visando à compreensão de que associar manifestação que tenha a presença de tambores e de pessoas negras ao candomblé, ou outras religiões com matrizes africanas, também foi um ato limitante da compreensão das riquezas culturais, e, de certa forma, um ato preconceituoso.

Nas danças afro, foram abordadas as seguintes manifestações: Tambor de Crioula; Baião Baiano; Maculelê; Jongo; Congada; Samba de Roda; Lundum; Maracatu; Bambaquere; Axexé; Bangulê; Bate-Baú; e Opanijé.

Nas turmas, os ritmos que mais chamaram a atenção foi o maculelê, o jongo e o maracatu. Para cada vídeo, as danças foram contextualizadas juntamente a suas histórias e significações culturais. Para a apresentação do maculelê, utilizou-se dois vídeos, um com o uso de bastões e outro com o uso de facões. O maculelê chamou a atenção de todas as turmas e, em algumas, foi possível gerar discussões derivadas do ritmo de tambores.

Posteriormente, ao discutir as danças negras, elaboro-se as seguintes expressões, considerando seu histórico (Andreolli, 2021): samba no pé, samba de gafieira, samba funkeado, funk, charme, axé e o frevo.

FIGURA 2 – Slide utilizado na aula com a figura do dançarino



Fonte: autoria própria

Em uma das turmas, ao apresentarmos o vídeo do samba no pé, uma das crianças estabeleceu, imediatamente, a relação do dançarino com a figura de um malandro, mais especificamente a do Zé Pelintra (Entidade de cultos afrodiaspóricos). No momento em que a referida relação foi estabelecida, reconheceu-se a similaridade com a figura característica das religiões de matrizes africanas, visto que, até aquele momento, não haviam percebido.

Assim, considerando a oportunidade criada e as conversas sobre o comentário, ampliou-se as discussões sobre a representação da figura do malandro carioca.

Ao término da aula, foi solicitado às turmas que escolhessem uma manifestação das danças negras para que fosse vivenciada na aula seguinte. O maculelê predominou na escolha dos estudantes, de forma que três, das seis turmas, escolheram somente o maculelê, uma escolheu o charme, uma escolheu o funk e uma escolheu o maculelê e o samba.

Ao finalizar a aula pôde-se perceber que integrar a cultura afrodiaspórica ao cotidiano da escola pública possibilita o enfrentamento do racismo estrutural, ampliando a percepção dos corpos-territórios e favorecendo um movimento contra-hegemônico ao pensamento colonial moderno.

Aula 3 – corpos cruzados: saberes feitos em esquinas

Inicialmente, optou-se por iniciar com exercícios de percepção rítmica. Foram apresentadas músicas de maculelê sem letra melódica e, em seguida, solicitado que acompanhassem a música por meio das batidas de palma das mãos. A cada dinâmica, buscou-se abordar, juntamente aos movimentos, significações sobre a dança e sua representação, que são complexas e que, por não trabalhar em cima de uma lógica monocultural moderna, também possui múltiplas intepretações. Buscamos privilegiar o maculelê e o seu potencial de resgate à cultura afrodiaspórico, o que possibilitou percebê-lo como uma encruzilhada (Rufino, 2019).

Durante a aula, solicitamos que explorassem formas diferentes de reproduzir a cadência rítmica do maculelê. No início das aulas, em todas as turmas, houve corpos mais desinibidos e corpos mais inibidos, que, na medida em que foram se cruzando com a desinibição de outros colegas, foram se sentindo mais à vontade para se manifestarem.

Ao optar por não delimitar estruturas rígidas de movimentações para serem ensinadas, privilegiamos o deslocamento do corpo e, na sua própria descoberta, intencionou-se potencializar o *cruzo*, presente na pedagogia das encruzilhadas, sendo este concebido como um artifício para as transgressões necessárias na vida lábil se aproximando “da resiliência, das possibilidades, das reivindicações e transformações. O *cruzo*, como perspectiva teórico-

metodológica dá o tom do caráter dinâmico, inventivo e inacabado de Exu” (Rufino, 2019, p. 86).

Nesse momento foi possível perceber corpos se movimentando de variadas formas, buscando a conexão com a batida dos tambores. Ao se deslocarem no espaço da quadra, também se tornou interessante o fato de que, a partir da experiência prévia dos vídeos, alguns já iniciaram interações de movimento com outros colegas.

Na sequência da aula, apresentou-se o implemento para auxiliar a produção rítmica desses corpo-territórios. Ao colocar o implemento em jogo, também foi solicitado para que eles descobrissem formas de seus corpos se manifestarem. Em seguida, o trabalho foi realizado em duplas que se alternaram no decorrer da aula.

O maculelê estabelece uma lógica que ultrapassa a dimensão da dança, pois é indissociável de seus outros aspectos — luta, jogo, ritual e brincadeira (Melo, 2023) —. Entretanto, nessa dinâmica de aula, foi estabelecido a sua relação, apenas, com a dança — Figuras 3 e 4.

FIGURA 3 – Aula de Maculelê



FIGURA 4 – Aula de Maculelê



Fonte: autoria própria

Durante a aula, foi trabalhado o movimento da cruzeta, “nome do movimento do Maculelê em que as mãos firmam as grimas em forma de cruz, à frente da cabeça, como um mecanismo de defesa ao ataque iminente” (Melo, 2023, p.64). Para o autor, a cruzeta do Maculelê e o conceito de encruzilhada, conforme preconizado pela pedagogia de Rufino (2019), são perspectivas de mundo.

Por fim, trabalhamos o Princípio da Circularidade, presente nas danças afro, por meio do maculelê. Realizamos uma roda, escutamos algumas músicas, com letras melódicas, e trabalhamos a noção do corpo-território como um corpo que é texto e que é documento arquivístico vivo, conforme nos ensina Antonacci (2009), ao afirmar que o africano, ao atravessar o Atlântico, trouxe consigo as escritas performativas, uma inteligência corporal passada de geração em geração.

Partindo dessa ideia, solicitou-se para que eles escutassem o que as letras das músicas traziam de significado para, posteriormente, representarem essa significação por meio da performance.

Desse modo, experienciamos uma roda de maculelê em que os(as) educandos(as), em círculos, batiam, ritmicamente, o implemento no chão ou realizavam a cruzeta enquanto os outros iam entrando na roda, compondo-a com seus corpos.

Já para a aula da turma que escolheu o charme, primeiramente, iniciou-se contando aspectos históricos do baile charme cenário carioca e suas representações sociais de resistência cultural, vinculadas ao contexto afrodiaspórico.

Cecchetto, Monteiro e Vargas (2012, p. 457) compreendem o baile charme carioca como “[...] um tipo de lazer noturno, socialmente percebido como um espaço cultural de positivação da estética negra, que permite um reconhecimento social”.

A esse respeito, Miranda (2019, p.33) nos chama a atenção para o fato de que baile Charme constitui “um movimento cultural e popular que reivindica e constrói uma identidade cultural negra e suburbana além de sociabilidades cordiais e afetivas, se expressando através das danças, da música, do comportamento”. Tal manifestação permite que as vestimentas revelem a aproximação à cultura afrodescendente, principalmente americana.

Já para a turma que escolheu o funk (Figura – 5), inicialmente relembramos as discussões realizadas na aula anterior para que, em seguida, fossem abordadas as movimentações características do estilo

denominado passinho. Apresentamos como passos característicos a denominada rabiscada, a cruzada e o sabará.

Essa aula foi interessante na medida em que, após o aprendizado dessas três bases, os(as) próprios(as) estudantes se tornaram protagonistas de sua aprendizagem. Eles se dividiram em grupo e propuseram realizar um desafio do passinho. A proposta foi aceita e fizemos uma disputa entre os três grupos criados.

FIGURA 5 – aula de Funk



Fonte: autoria própria

Um ponto interessante foi a sensibilidade do grupo, que, ao identificar os que tinham mais dificuldades, estimularam estes a irem, primeiramente, para não desistirem após a apresentação daqueles que tinham mais vivência e familiaridade com o estilo.

Já para a turma que escolheu o samba e o maculelê, a aula iniciou com o ensino do maculelê e, posteriormente, passamos as experiências dos passos básicos do samba no pé em que realizamos uma roda de samba.

Ao final dessa aula, solicitou-se para as turmas que pesquisassem ao longo da semana músicas com algum vínculo com a perspectiva afrodiaspórica, músicas que seriam escutadas e escolhidas para uma montagem coreográfica em coletivo, com base na perspectiva de danças negras (Andreolli, 2021).

Aulas 4 e 5 – música que canta; movimento que encanta

As aulas 4 e 5 foram dedicadas ao processo de elaboração coreográfica a partir das discussões e experiências das aulas anteriores. Considera-se nesta SD que a apresentação em si não pode ser concebida como o objetivo final da sequência, pois, se assim for, pode se aproximar da lógica de produtivistas valoriza a competição ou na melhor apresentação como finalidade.

Desse modo, a elaboração coreográfica proposta tem o intuito maior de se constituir como processo educativo das dinâmicas em que o educador não está em destaque, deixando o protagonismo para os(as) educandos(as).

A proposta inicial implicou que cada turma pesquisasse com a família e/ou na internet músicas que possibilitassem a construção de uma experiência de dança de caráter coletivo, sendo construída a partir da perspectiva de danças negras.

Diante desse desafio, cada turma levou um quantitativo relevante de músicas pensando em um processo de construção coreográfica. A partir desse ponto, as músicas foram apresentadas para a turma e cada grupo escolheu uma música para elaborar o processo criativo com base em uma perspectiva antirracista e decolonial.

Os(As) educandos(as) escolherem a música, considerando os cruzos individuais/coletivos, tecidos em cada aula, não havendo a imposição de um estilo específico a ser trabalhado, pois, conforme exposto no transcrito do estudo, tomamos o posicionamento de Miranda (2021, p.40) como referência: a imposição legítima a prática pedagógica calcada no silêncio, na passividade, o que inviabiliza aos educandos compreender a potência de serem sujeitos protagonistas na construção das suas narrativas.

A SD não possui a pretensão de ser um modelo, portanto, privilegia as experiências cotidianas de cada escola, sendo construída *com* estudantes a partir da realidade em que os *sujeitos praticantes* estejam inseridos.

Sendo assim, criou-se, a partir dessa aula, uma *playlist* aberta, juntamente com estudantes, na plataforma Youtube Music, com as

músicas sugeridas por eles. A *playlist* chama-se “Músicas SD Corpo, Performance e Dança Antirracista”⁴.

Ao iniciar a aula, os(as) educandos(as) apresentaram suas músicas, algumas repetidas, outras totalmente novas aos nossos ouvidos. Nem todos os(as) estudantes levaram músicas, porém, na medida em que elas foram apresentadas, explicou-se à turma o porquê da escolha daquela música e como viam que, por intermédio dela, seria possível construir formas comunicativas coreográficas fundamentadas no conceito de danças negras. Após a escuta e escolha das músicas, cada grupo iniciou seu processo de montagem coreográfica que se desenvolveu no transcorrer das duas aulas.

Aula 6 – sentir: contando histórias com o corpo

Para esse encontro, optou-se por decidir, coletivamente, como se configuraria o dia das apresentações. Os(As) educandos(as), em sua maioria, optaram por reunir somente as turmas, em seus respectivos turnos, na quadra, para que uma turma apresentasse para a outra suas experiências. Dessa forma, não ocorreu o convite aos pais/responsáveis ou comunidade para participar da apresentação.

O convite à comunidade seria um processo interessante na medida em que possibilitaria a ampliação e difusão do conhecimento a partir da formação de encruzilhadas. No entanto, a escolha se deu em coletivo objetivando à criação de um momento confortável para a realização das apresentações onde o prazer estivesse envolvido e não um momento de tensão. Sendo assim, a escolha foi respeitada.

Considerando que não foi possível o cruzo com a comunidade, houve o surgimento de uma rede de apoio no decorrer das aulas. Em ambos os turnos, foi possível perceber o apoio entre os grupos e as turmas, por meio de aplausos, elogios e narrativas como: “arrasa!”, “você vai arrasar, parabéns amiga”.

⁴ Disponível em:

<https://music.youtube.com/playlist?list=PLLx4FSstLlj50x8ndZ2jYiv76aHwVJ6G&si=9UmVj5gCmzmd5HJF>.

Atribuímos essas narrativas ao fato de compreenderem aquele espaço como um ambiente criado com/para eles(as), um ambiente de não competição e de construção coletiva de pessoas que passaram por processos similares.

Diante do exposto, ressalta-se a ruptura com o viés tecnicista, diprivilegiando a comunicação por meio da racionalidade estático-expressiva privilegiando a autoria e a criação de um apoio coletivo entre turmas e estudantes durante as apresentações. Não se trata de rechaçar o uso das técnicas, mas de perceber que a dança carrega, para além de gestos técnicos, a memória, os saberes e os universos simbólicos de uma cultura invisibilizada ao longo da história (Rodrigues, 2015, p. 23), pois podemos “ensinar a técnica de dança na escola até mesmo com o intuito de adquirir habilidades e competências, mas não esquecer dos objetivos enquanto prática pedagógica”.

Assim, as apresentações ocorreram na quadra. Inicialmente, os(as) educandos(as) foram colocados sentados em fileiras, uma ao lado da outra, como é habitual em eventos da escola quando ocorrem no espaço da quadra. Na medida em que a organização ocorreu, começaram a surgir reclamações de estudantes que ficaram nas fileiras mais afastadas. Essas reclamações caminharam no sentido da dificuldade de observar as apresentações.

Os(as) educandos(as) sugeriram a organização por ordem de tamanho. No entanto, dois estudantes realizaram uma proposta a partir de suas experiências. Um dos estudantes mencionou que, em sua casa, nas festas, eles costumam fazer rodas e perguntou se não poderíamos fazer uma roda ao invés das fileiras. O estudante concluiu salientando que a roda também estaria ligada ao Princípio da Circularidade, abordado na aula sobre danças afro.

Diante de tal proposta, a disposição foi alterada para um formato semicircular, tendo em vista que, como algumas apresentações foram pensadas tendo uma direção, haveria prejuízo para quem ficasse atrás das coreografias.

As apresentações foram iniciadas e os corpos-territórios se expressaram. De forma geral, foi possível perceber nos grupos o protagonismo de estudantes negros em relação à criação coreográfica. A presença do prazer e da autoria (Santos, 2006) também se fizeram presentes na medida em que os corpos se movimentaram, atribuindo significações aos movimentos.

Outro aspecto a ser considerado foi o uso dos movimentos característicos no maculelê. Alguns grupos quiseram contextualizar as significações de suas danças para quem estava assistindo. Com isso, foi possível perceber que os movimentos propostos tinham intenções diversas. Em um dos grupos, uma estudante encerrou seu curto discurso com uma potência atravessada da seguinte fala: “ser negro é tudo, menos ser menos, e merecemos respeito!”

É interessante considerar que um dos momentos interessantes dessa aula não se deu nas apresentações, e sim fora desse contexto. Após as apresentações, a mesma estudante que, na aula 2, questionou o colega sobre sua negritude, em uma conversa informal, relatou que já não se achava etnicamente branca, com base em seu pai.

E que, após uma conversa com a mãe, passou a se considerar parda, o que evidenciou a compreensão da estudante em relação à negritude. Por fim, enquanto os materiais da aula foram guardados, uma estudante se aproximou e contou que, durante as aulas, ela tinha conversado com sua mãe e que estava “achando” que ela era mais negra do que morena. Essa estudante tem características que facilmente poderiam estar associadas ao fenômeno da passabilidade.

Para finalizar, ressalta-se que a SD se mostrou significativa não apenas em relação ao processo de (des)invisibilização da cultura negra, mas em relação à contribuição ao processo de conscientização e valorização da cultura afrodiaspórica, permitindo a problematização das discussões sobre o racismo em prol de uma educação antirracista.

Referências

ANTONACCI, Maria Antonieta *África/Brasil: Corpos, tempos e histórias silenciadas*. *Revista Tempo e Argumento*. Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis vol. 1, núm. 1. p. 46-67, 2009. Disponível em: Redalyc *África/Brasil: Corpos, tempos e histórias silenciadas*.

BARCELOS, Gabrielle Santos. *Danças afro e suas sensíveis significações*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. A formação de professores como rede de conversações: por um devir-docência. In OLIVEIRA, Inês Barbosa; REIS, Graça. *Pesquisas com formação de professores: rodas de conversa e narrativas de experiências*. 1 ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

CECCHETTO, Fátima; MONTEIRO, Simone; VARGAS, Eliane. Sociabilidade juvenil, cor, gênero e sexualidade no Baile Charme Carioca. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 454-473, ago. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2024.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2014.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira; Rocha, Inês de Almeida. “Funk não é música”: faces da diferença, diversidade e discriminação. *OPUS*, v. 27, n.3, 13, 2021.

CUSTÓDIO, D.; OLIVEIRA, L.; VALE, F. Quando eu for humano: A Desumanização Do Negro Nas Animações. *Revista intercom*, v. 6, n. 3, 2020. Acesso em: 06/04/2023. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-0492-1.pdf>.

FERREIRA, J. M. de P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. de. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: Possibilidades para decolonização do currículo. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023014, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17939. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939>. Acesso em: 5 set. 2024.

GUINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KLAUCK, Paula; ZUBARAN, Maria Angélica. Representações racializadas do personagem negro "Pimpo" em histórias em quadrinhos da revista infantil Cacique. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, v. 1, n. 19, 2021. Acesso em: 09/07/2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/7059>.

MALDONADO, Daniel Teixeira e NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física na Educação Básica: resistências e transgressões na prática político-pedagógica*. 2021, Anais. Porto Alegre: CBCE, 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14471/7837>. Acesso em: 07 maio. 2024.

MIRANDA, M. R. O. D. *Viaduto de Madureira: uma análise sobre o baile charme carioca*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2019

MIRANDA, Eduardo Oliveira. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: EDUFBA, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva SA, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012

PORTO, Liana Barcelos; SILVA, José Rodolfo Lopes da; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas para a promoção de uma educação antirracista. *Revista Educação e Emancipação*, v. 16, n. 3, p. 768–793, 20 nov 2023. Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21537>. Acesso em: 4 abr. 2024.

RODRIGUES, Priscila de Oliveira. *A Organização pedagógica do ensino da dança no programa mais educação*. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Sergipe. Sergipe. 2015.

RUFINO Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Críticas à razão indolente: contra o desperdício de experiências*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. In: *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Sara Gabriella Ferreira Barbosa da. *A Dança no TikTok: um habitus de aprendizagem pela repetição na tecnologia*. Orientador: Makarios Maia Barbosa. 2022. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto. *Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Recebido em outubro de 2024.

Aprovado em janeiro de 2025.